

**“A LEITURA SITUADA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR”
DO APROFUNDAMENTO TEÓRICO À ANÁLISE
DOS MANUAIS DO PROFESSOR**

Camila DALLA POZZA PEREIRA
(Orientadora): Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo

RESUMO: Este trabalho é o desenvolvimento da pesquisa de Iniciação Científica (Pibic) de mesmo nome e financiada pela agência CNPq. Nosso objetivo é estudar, no âmbito da Linguística Aplicada, a leitura situada nos textos das coletâneas e nos exercícios propostos por dois livros didáticos de Língua Portuguesa¹ (doravante, LDP). Para tanto, elaboramos um capítulo no qual traçamos um panorama geral sobre as práticas de leitura na escola; outro capítulo de embasamento e aprofundamento teórico em Bakhtin (1997) para explicarmos o que vem a ser leitura situada; um capítulo dedicado à análise dos critérios de avaliação de leitura do PNLD² 2008 e outro explicando como fizemos a escolha do *corpus* e, finalmente, o último no qual analisamos os Manuais do Professor de cada LDP. A meta final será analisar qualitativamente as coletâneas textuais e os exercícios propostos pelos LDPs no que tange à leitura situada.

Palavras-Chave: Linguística Aplicada, leitura, livros didáticos, Língua Portuguesa, gêneros.

Na literatura, encontramos vários conceitos sobre o ensino de leitura, dentre os quais destacamos três que são, segundo Kleiman (1996), os mais utilizados no Ensino Fundamental brasileiro e oriundos de modelos cognitivos baseados no estruturalismo: ascendente (*bottom up*), descendente (*top down*) e interativo.

O conceito ascendente visa, principalmente, desenvolver uma capacidade decodificadora no aluno, pois, através dela, este chegaria à compreensão. A perspectiva baseada na Linguística Estrutural afirma que a leitura é um processo linear que se dá por meio da decodificação sonora da palavra lida e é por esta

¹ *Português na Ponta da Língua* (PPL) escrito por Lino de Albergaria, Márcia Fernandes e Rita Espescht, publicado pelo Quinteto Editorial e o *Português: Uma Proposta para o Letramento* (PUPL) de Magda Soares, lançado pela Editora Moderna, ambos destinados aos 6º e 9º anos.

² Programa Nacional do Livro Didático que, segundo Batista (2003) é uma iniciativa do Ministério da Educação e seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. (...) A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas (...).

razão que os docentes praticantes dessa concepção usam muito a leitura em voz alta em sala de aula; eles acreditam que se o aluno lê fluentemente é sinal de que está compreendendo o texto. Comprovamos isto ao lermos os MPs do nosso *corpus*: ambos enfatizam mais a leitura em voz alta do que a silenciosa, pois crêem que “ a leitura oral do aluno dá ao educador pistas para avaliar sua proficiência” (Albergaria, Fernandes & Espechit, 2004). Neste cenário, a chave da compreensão está no texto.

O modelo descendente, por sua vez, visa um leitor que constrói o que lê lendo, baseado no contexto linguístico no qual as palavras aparecem. Aqui os conhecimentos prévios do aluno são levados em consideração, já que, de acordo com Silva (2000), “o texto apresenta então lacunas a serem preenchidas pelo leitor com o seu conhecimento de mundo”. Assim, o leitor passa a fazer inferências e seleções a fim de compreender adequadamente o texto, embora este continue autônomo, como diz Jurado (2003), “agora, em relação ao autor que é completamente apagado”, pois, em nenhuma destas concepções, o autor é valorizado.

Já a concepção interativa consiste na combinação das duas anteriores acrescida de uma diferença: aqui o autor é levado em consideração. Para que haja compreensão, é preciso que leitor e autor estejam, como diz Silva (2000) “sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos”. Esta perspectiva visa, por meio da interação entre leitor e autor, o desenvolvimento de habilidades distintas decorrentes dos modelos anteriores para assim haver a produção de sentidos. Assim a decodificação, localização, geração de hipóteses e inferências, os conhecimentos textuais e linguísticos, dentre outras coisas, são instrumentos fundamentais para o aluno produzir sentido ao ler.

Concluimos que estas concepções de leitura atuam de maneira importante na formação do leitor, pois fazem parte do desenvolvimento do leitor proficiente, já que as habilidades que elas visam são, para nós, o início da aprendizagem da leitura. Porém, pensamos que se pode ir mais além. O objetivo maior do ensino da leitura deve ser formar um leitor **crítico** e **reflexivo** que responda ativamente ao que lê. O aluno deve estar apto a interpretar criticamente um texto, relacioná-lo com outros de diferentes gêneros (intertextualidade e interdiscursividade) e se posicionar ativa e reflexivamente perante qualquer texto, ciente de tudo o que o cerca como os interdiscursos, condições de produção, tema, etc. A escola também deve desenvolver os letramentos³ entre os alunos já que tanto os PCNs⁴ quanto o PNLD 2008 fazem menção a este conceito e apóiam o trabalho com os gêneros para fazê-lo.

³ Entendemos letramento por o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico (...) é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à

Nos alicerçamos nos estudos de Mikhail Bakhtin e seu círculo para fundamentarmos nosso pensamento sobre leitura situada. Como Faraco⁵ define, a compreensão para Bakhtin é uma atividade dialógica que, ao nosso ver, visa desenvolver um leitor protagonista que encare o ato de ler como uma verdadeira interlocução entre ele, o autor e o texto e que, por meio dela, (*re*) construa os sentidos do texto. A noção de “esferas da atividade humana” bakhtiniana (esferas sociais) é de grande valia em relação aos letramentos, já que nelas há relações com os usos da língua e, como o funcionamento interno das mesmas muda historicamente, os usos da língua também se transformam e isto se dá através dos enunciados (orais e/ou escritos), concretos e não repetíveis oriundos dos integrantes das esferas. Portanto, os enunciados refletem essas mudanças e as finalidades de cada esfera e isto deve ser mostrado aos alunos, pois todos nós circulamos entre várias esferas e temos de saber lidar com cada uma delas.

Os gêneros do discurso dividem-se em primários, emanados de uma “comunicação verbal espontânea” Bakhtin (1997) e secundários que seriam os artigos científicos, os romances, os textos políticos, ideológicos etc. A natureza do enunciado se dá na interrelação entre estes dois tipos e no processo histórico de formação dos mesmos. Saber destes detalhes é imprescindível, pois eles são as condições de produção de um texto ou gênero. Este possui três dimensões indissociáveis e essenciais: a forma composicional e o estilo e os temas e, para nós, este é o mais importante, pois são “conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis através do gênero” (Rojo, 2002). Sem tema não existe significação, já que Bakhtin/Volochínov (1997) afirmam que “o sentido da enunciação completa” é o seu tema, pois “ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”. Ou seja, nenhum texto ou gênero pode ser compreendido adequadamente se não nos conscientizarmos de sua condição de produção. Ao analisarmos os LDPs que formam nosso *corpus*, verificamos que os autores sabem disso e o acham importante mas, muitas vezes, delegam esta tarefa ao professor e este deve situar o texto no tempo e no espaço a fim de contextualizá-lo como sugere o MP do livro PPL⁶.

escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Soares, 1998: 72 *apud* Rojo, 2002: 16).

⁴Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental lançado pelo Ministério da Educação em 1998.

⁵FARACO, Carlos A *apud* JURADO, Shirley G. O.G. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003, p. 75.

⁶ALBERGARIA, Lino, FERNANDES, Márcia & ESPECHIT, Rita. *Português na Ponta da Língua*. Manual do Professor, p. 10, 2004.

O tema só existe naquela enunciação tratada como fenômeno histórico, social e ideológico e isto representa para nós a leitura situada. O tema é composto por signos e, por isso mesmo, é ideológico, pois perpassa várias esferas e carrega em si diversas significações. Assim sendo, o tema representa uma situação histórica e mostra, através dos gêneros, as mudanças ocorridas com o passar do tempo e, para Bakhtin, isto gerou uma dúvida: o que mudou nas relações sociais que permitiu a emergência de outro tema? Isto pode e deve ser trabalho com os alunos por meio de um gênero ou texto que aborde um assunto que sofreu transformações ao longo dos anos. Para tanto, pensamos em abordar em nosso material didático, temas como ética, moral e preconceitos que, são temas transversais dos PCNs e mostram bem a mudança de valores ocorrida entre as gerações.

Para Bakhtin (1997) a compreensão é “uma forma de diálogo” na qual o aluno deve responder ativamente ao texto:

(o ouvinte ou o leitor) concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude (...) está em colaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso; toda compreensão é preleitura de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (Bakhtin, 1997: 290).

O aluno que responde ativamente também produz o que Volochínov (1997) chamou de “apreciação de valor”, pois julga e avalia segundo o contexto no qual está inserido e aí se inicia um confronto de entoações e de visões de mundo fundamental na formação do leitor proficiente. Saber a apreciação valorativa do autor do texto estudado também é importante para se chegar ao tema do enunciado e desenvolver esse embate valorativo. Portanto, concluímos que nenhum texto é ideologicamente neutro e assim inferimos que em um gênero há elementos não originais, ou seja, os interdiscursos, que nada mais são, como diria Bakhtin (1929), uma “teia de vozes” vindas de outros discursos. Ao dialogar com um texto, o leitor se depara com muitas vozes que devem ser reelaboradas (MARQUES, 2001) e não apenas decifradas (JURADO 2003).

Ao analisarmos o nosso *corpus*, concluímos que os autores de LDPs pensam que inserir um *box* com a bibliografia do autor do texto lido e perguntar o que o aluno acha daquilo é situar a leitura e, para nós, não é. As questões interpretativas requerem muito mais decodificação e localização do que produção de inferências ou argumentação. O LD deve situar historicamente e socialmente os textos e guiar o trabalho do docente a fim de trabalhar com os alunos todos estes conceitos sobre os quais falamos acima.

A fim de explicarmos como fizéssemos a escolha para o *corpus* de pesquisa, analisamos os critérios de avaliação de leitura do PNLD 2008 já que interpretamos as resenhas avaliativas apoiados no que o Programa considera

adequado para o ensino da leitura em Língua Portuguesa. Os autores do PNLD dizem-se baseados nos PCNs e traçaram cinco objetivos centrais para o ensino de Língua Portuguesa: fazer com que os alunos se apropriem das linguagens oral e escrita e as desenvolvam em situações complexas e diversas; obter dos alunos fruição estética e desenvolver neles apreciação crítica da produção literária brasileira; desenvolver atitudes, habilidades e competências para os alunos compreenderem as variações lingüísticas; fazer com que os alunos dominem as normas urbanas de prestígio e, finalmente, praticar a análise e reflexão sobre língua e linguagem. Eles também priorizam as atividades de prática de linguagem (oral ou escrita) contextualizadas, ou seja, àquelas que situam temporal e socialmente seus textos.

Até aqui avaliamos tudo positivamente, pois temos a sensação de que o PNLD realmente quer formar leitores proficientes e críticos que sejam capazes de apreciar valorativamente o que lê. O PNLD também não obriga o autor do LDP a seguir uma determinada metodologia de ensino, porém, ressalta que cinco requisitos básicos devem ser atendidos e, para nós, o mais importante deles é aquele que diz que o LDP “deve mobilizar e desenvolver o maior número possível das capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico” (BRASIL, p.13, 2008): essas capacidades básicas são aquelas desenvolvidas por aqueles três modelos de leituras que abordamos anteriormente e mais aquelas que podem ser desenvolvidas através da leitura situada, ou seja, argumentação, apreciação de valor, reconhecimento das condições de produção, dos interdiscursos, etc.

O trabalho de leitura em um LDP concentra-se mais na coletânea textual e nos exercícios interpretativos. A primeira, para o PNLD, deve ser variada quanto a gêneros e ter o máximo de qualidade possível, respeitando sempre a faixa etária do alunado. Ela e os exercícios devem estar voltados para a formação do leitor proficiente através da postura de encarar o ato de ler como uma interlocução entre o leitor, o texto e o autor contextualizando socialmente o texto, reconstruindo seu sentido, explorando seus aspectos discursivos e lingüísticos etc.

A maioria dos LDPs avaliados organizam-se em unidades temáticas, inclusive os que compõem o nosso *corpus*, sendo 12 no total. Os outros dividem-se em temas ligados a gêneros, projetos e aspectos lingüísticos; o PNLD observou também que os autores de LDPs recorrem a quatro metodologias diferentes: construção/reflexão, vivência, transmissão e uso situado que é o que mais nos interessa. Ele denota que há um uso contextualizado daquilo que se está aprendendo, por exemplo, aprender a formular uma propaganda inserindo o aprendiz neste contexto.

Neste capítulo explicamos como escolhemos os dois LDPs que compõem o nosso *corpus* de pesquisa e explicitamos sobre o que nos pautamos para tanto.

Baseamo-nos no *Guia do Livro Didático 2008* para fazermos nossa escolha; o lemos inteiro, nos atentando principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura, no Quadro de Síntese das Coleções e nas resenhas avaliativas, sempre nos lembrando das questões norteadoras que criamos: Quais LD recorrem ao uso situado no trabalho com o eixo da leitura e quais LD que não o fazem? Quais LD trazem inovações no trabalho com o eixo da leitura? Quais LD mantêm uma postura conservadora no trabalho com o eixo da leitura? Quais LD buscam desenvolver reflexões sobre a sua coletânea textual e assim formar leitores críticos?

Português na Ponta da Língua escrito por Lino Albergaria⁷, Márcia Fernandes⁸ e Rita Espeschi⁹.

Esta coleção é organizada em unidades temáticas e recorre a duas tendências metodológicas: construção/reflexão e uso situado. Ao lermos sua resenha, já na introdução, uma frase nos chamou a atenção: “a principal qualidade desta coleção está no trabalho com a leitura” pois, segundo o *Guia*, em todos os volumes diversos gêneros são explorados, o contexto sociocultural no qual o texto foi escrito é levado em consideração, a interlocução leitor/autor/texto é realizada e a intertextualidade e a produção de inferências são promovidas.

Há outros pontos fortes apontados sobre esta coleção, como por exemplo, a adequação das atividades ao tempo de aula e o trabalho com a leitura e as consequentes possibilidades de experiências relevantes devido a variedade de gêneros e temas. O ponto fraco apontado pelo *Guia* é a escassez de textos literários na coletânea. A menção de seções nomeadas Indo Além e De Olho no Texto também nos chamaram a atenção já que o documento diz que ambas são dedicadas à reflexão do texto lido.

A coleção é avaliada positivamente em relação à sua metodologia que, de acordo com o *Guia* é “consistente e bem articulada” pois “se manifesta em práticas reflexivas e contextualizadas de compreensão” (PNLD, 2008, p. 90).

⁷ Licenciado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); pós-graduado em Editoração pela Universidade de Paris, Mestre e Doutor em Literatura de Língua Portuguesa na PUC-MG. Autor de vários livros infanto-juvenis, foi editor em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

⁸ Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais e Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição; ex-professora universitária e atual docente da rede pública de Belo Horizonte.

⁹ Licenciada em Comunicação pela Universidade Federal de Minas Gerais, é autora de diversos livros infanto-juvenis, muitos deles vencedores de prêmios como o Jabuti, João de Barro, Estado do Paraná, Cruz e Sousa etc. Roteirista de vídeos infantis, foi editora em Belo Horizonte e cronista do *Jornal Hoje em Dia*. Atualmente reside no Canadá e atua como jornalista.

Também é dito que em todos os volumes as habilidades de leitura são bem exploradas, como por exemplo, a localização e o cruzamento de informações como a produção de inferências e a compreensão global que propiciam a formação de bons leitores. Aspectos como a intertextualidade e o contexto em que os textos que compõem a coletânea foram escritos são bem trabalhados para o *Guia*. Em relação às atividades propostas, as de análise textual visam estudar as características de cada gênero, destacando os seus aspectos composicionais, estilísticos e sua diagramação. Estes são os aspectos mencionados que nos levaram a escolher este LDP.

Português – Uma Proposta para o Letramento de Magda Soares¹⁰

Esta coleção também é organizada em unidades temáticas mas recorre apenas à construção/reflexão, o que nos chamou a atenção já que não recorre ao uso situado. Na síntese de sua resenha e em seu Quadro Esquemático (PNLD, 2008, p. 69), a boa articulação entre leitura, conhecimentos linguísticos e produção de textos orais e escritos é tida como um dos pontos fortes destes LD; de acordo com o *Guia*, a coletânea textual é composta por diversos gêneros que abordam temas relacionados aos jovens alunos aos quais a coleção é destinada. As atividades de leitura e as discussões propostas sobre os temas propostos são avaliados positivamente porque investem consistentemente na formação de leitores e “cidadãos críticos e participativos” (PNLD, 2008, p.69).

Isso encaixa-se à tendência metodológica a qual a autora do LD recorre mas, uma dúvida vem a tona quando lemos o destaque da coleção no Quadro Esquemático: a língua é considerada como prática social de interação e as exercícios propostos “contextualizam as atividades de ensino em situações de uso, com finalidades específicas, interlocutores reais e textos de circulação no meio social” (PNLD, 2008, p.69); já na análise, fica claro que o objetivo deste LD é desenvolver o letramento nos alunos e, para tanto, a coletânea é variada quanto aos gêneros (há poemas, anúncios, entrevistas, fábulas, contos, provérbios, cartas, editoriais, textos legislativos, músicas etc) buscando representar o universo cultural dos adolescentes. Como isto pode ser realizado sem recorrer ao uso situado? Se falamos em letramento, estamos falando de contextualização social e histórica.

O *Guia* afirma que a grande maioria dos textos é original, autêntica e integral e, antes de sua leitura há uma seção chamada *Preparação para a Leitura* que adianta o tema da unidade e já pretende discutir seu contexto de produção; depois da apresentação do texto principal, há a seção *Interpretação*

¹⁰ Licenciada em Letras, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e professora da mesma instituição.

Oral que visa explorar e debater aspectos como público-alvo, autor, assunto, época, local, objetivos e suporte original. Isto tudo é muito positivo pois é isso que objetivamos quando falamos em leitura situada porém, se isto é realizado, os textos são contextualizados, situados mas, por que isto não é exposto no Quadro de Síntese de Coleções?

Devido as dúvidas expostas acima, resolvemos verificar se realmente *Português – Uma Proposta para o Letramento* desenvolver, no eixo da leitura, tudo o que afirma o *Guia*. Apesar da resenha, continuamos pensamos que esse processo não pode ser realizado sem recorrer ao uso situado como método pedagógico.

Optamos por analisar quatro LD ao todo, ou seja, dois volumes de cada coleção, sendo dois do 6º ano (5ª série) e os outros dois do 9º ano (8ª série) do ensino fundamental para obtermos uma visão de como é realizado o ensino de leitura no início e no fim neste ciclo da educação brasileira. Cada ano possui objetivos distintos em relação ao eixo da leitura, já que os alunos do 6º ano são recém saídos do ensino básico; por outro lado, os alunos do 9º ano estão se preparando para ingressarem no ensino médio no qual aspectos como argumentação, reflexão, inferências e letramento crítico são fundamentais pois, neste ciclo escolar, a preparação para o vestibular é uma das principais metas. Queremos saber como começa e como termina o ensino de leitura no ensino fundamental brasileiro e, por isso, compomos nosso *corpus* de pesquisa desta maneira.

Neste capítulo expomos a nossa análise dos manuais do professor (MP) de ambos os LDPs.

Português na Ponta da Língua tem seu MP na parte final, dividido em três seções: *Orientações para o professor*, *Bibliografia* e as respostas dos exercícios propostos. Na primeira seção os autores dialogam diretamente com o professor pois explicam desde o por que do título, passando pela questão dos PCNs e pela contextualização teórica chegando às orientações para o trabalho de ensino do docente. *Português na Ponta da Língua* é uma coleção composta por quatro volumes destinados ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e, de acordo com seus autores, é baseado na utilização da *língua oral e escrita e na reflexão sobre língua e linguagem segundo os princípios organizadores dos PCNs* (MP, P. 05). Entenda-se aqui por utilização ou uso tanto a prática de escuta e de leitura como a prática de produção de textos orais e escritos e, por reflexão, a análise linguística.

Segundo este MP, o objetivo principal do ensino fundamental é ter cidadania como *participação social e política através de um posicionamento crítico e responsável na construção da identidade nacional e pessoal, valorizando nossa pluralidade cultural, sem discriminações de qualquer ordem*

(MP, p.06). Baseados nos PCNs e em seus temas transversais os autores objetivam fazer com que o aluno atravesse os textos transversalmente através de temas apontados pelos PCNs para estes ciclos: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, consumo e trabalho. De acordo com os autores, todas as unidades dos LD contemplam essas metas pois cada uma enfatiza uma discussão sobre um determinado tema transversal.

No MP está claro que os autores basearam-se na Análise do Discurso e na Linguística Textual para fazer toda a coleção então, todas as atividades propostas são pautadas nestas duas áreas da Linguística. Quanto à leitura, os autores reconhecem sua importância e afirmam que o aluno necessita de um LD adequado já que a leitura se desenvolve através da própria leitura, o que nos remete à teoria descendente de leitura que abordamos anteriormente. Segundo os autores, eles desejam formar leitores capazes de interagir com o mundo através da leitura, respeitando sua criatividade mas lembrando-se sempre que tanto o leitor quanto o texto delimitam as possibilidades de interpretação. Assim, o sentido constrói-se no espaço entre o leitor e o texto.

Os textos que compõem a coletânea da coleção buscam propiciar reflexões sobre os usos sociais da língua e, de acordo com os autores, *A forma de tratar os textos é fundamental para que o livro didático não se torne apenas um conjunto de textos sobre os quais alguns questionários devem ser resolvidos* (MP, p.09). Ao fazerem tal afirmação, acreditamos que os autores irão propor questões interpretativas que explorem competências como argumentação, produção de inferências e reflexão e não somente localização.

Quanto à contextualização dos textos, atitudes como mostrar os dados bibliográficos do texto, sugerir e estimular a leitura do livro quando se trata de um fragmento, pedir que os alunos pesquisem a bibliografia do autor estudado e situar o texto no espaço e no tempo são outras atividades que contextualizam os textos propostas pelos autores. Ao nosso ver, essas indicações contemplam perfeitamente o que pensamos ser contextualização de um texto porém, do modo como foram realizadas, fica claro que esta missão fica a cargo do docente e não do LD.

Português: Uma Proposta para o Letramento apresenta as sugestões e orientações sobre a coletânea textual e os exercícios página a página não no final do livro. De acordo com a autora, essa atitude tem como meta promover uma interação entre ela e o leitor (neste caso o professor) no mesmo momento em que as atividades de ensino são realizadas. No final do livro encontra-se o MP que é dividido em três partes: *Fundamentos da Coleção, Áreas Atividades de Aprendizagem e Complementação Bibliográfica*.

Soares define o que é Letramento e depois o explica melhor:

“Letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas faz uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, conjungando-as adequadamente com as práticas sociais de interação oral” (MP, p.04,2002)

A autora deixa claro que não considera a língua um mero instrumento de transmissão de mensagens e sim, como um processo de interação no qual os sujeitos constroem sentidos e significados, oral ou verbalmente; estes sentidos e significados são constituídos de acordo com as relações que cada pessoa possui com a língua e com a linguagem, com o tema sobre o qual escreve ou fala, lê ou ouve, segundo seus conhecimentos anteriores, atitudes e “pré-conceitos”. As relações entre os interlocutores, as condições e o contexto nos quais eles interagem também contam neste processo.

Para Soares, um material didático que vise o letramento deve ter como unidade básica de ensino o texto pois “a interação pela linguagem materializa-se em textos” (MP, p.07,2002). Estes, por sua vez, caracterizam-se pelas suas condições de produção, funções e finalidades e assim, se constituem em gêneros segundo a autora. Já estes são organizados e estruturados de acordo com determinadas seleções lexicais, textuais e sintáticas constituindo tipos diferentes de textos. A seguir, Soares afirma que as possibilidades de interação são infinitas quando trabalhamos com gêneros e os tipos textuais, nesse aspecto, são mais limitados.

De acordo com Soares, a interpretação começa antes mesmo de se iniciar a leitura do texto. Ao formularmos hipóteses e criarmos expectativas a partir da apresentação do modelo gráfico, do título, do gênero ou tipo do texto, do autor etc. Esse trabalho prévio, para a autora, tem como objetivo estimular o uso de fatores externos pelo alunos necessários para se compreender um texto. A interpretação divide-se entre oral e escrita e a primeira dedica-se à promoção de debates e a outra objetiva o aprofundamento individual. Quanto à contextualização, também fica a cargo do professor como no LDP anterior.

Referências Bibliográficas:

- BAKHTIN, M. (1952-53/1979) Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*, 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, A. A. G. A Avaliação dos Livros Didáticos: Para Entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R & BATISTA, A.A.G (orgs) *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação, *Guia de livros didáticos PNLD 2008 : Língua Portuguesa*, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1998.

- JURADO, Shirley G.O.G. *Leitura e Letramento Escolar no Ensino Médio: Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- KLEIMAN, Ângela B. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. 2ª ED. Campinas, SP. Pontes, 1996.
- MARQUES, Maria C.S. *Vozes bakhtinianas: breve diálogo* In Primeira Versão. Porto Velho: Edufro, 2001.
- ROJO, Roxane H.R. A Concepção de Leitor e Produtor de Textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In: FREITAS, M.T.A & COSTA, S.R (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Musa, 2002.
- SILVA, Sílvia R. da. *Leitura: Análise da Reação de Alunos Perante o Modelo Sócio-Interacional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2000.